
La voie italienne vers l'alphabet avant 1860

The Italian path to literacy before 1850

Der italienische Weg zum Alphabet vor 1850

La vía italiana hacia el alfabeto antes de 1850

Marina Roggero

**Édition électronique**

URL : <https://journals.openedition.org/histoire-education/2648>

DOI : 10.4000/histoire-education.2648

ISSN : 2102-5452

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 15 décembre 2013

Pagination : 17-33

ISBN : 978-2-84788-500-2

ISSN : 0221-6280

Référence électronique

Marina Roggero, « La voie italienne vers l'alphabet avant 1860 », *Histoire de l'éducation* [En ligne], 138 | 2013, mis en ligne le 15 décembre 2015, consulté le 20 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/histoire-education/2648> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/histoire-education.2648>

La voie italienne vers l'alphabet avant 1860

Marina ROGGERO

Selon des enquêtes récentes, les Italiens sont un peuple d'illettrés qui ignore cependant qu'il l'est. Et peut-être ne veut-il même pas le savoir. En 2000, parmi les adultes examinés, seuls 20% démontrent des compétences sûres dans la compréhension de textes élémentaires, la grande majorité éprouvant semble-t-il, des difficultés à lire ne serait-ce que la notice d'un médicament ou le mode d'emploi d'un appareil à usage quotidien¹. Le nouvel illettrisme fonctionnel plonge peut-être ses lointaines racines dans ces 70% d'analphabétisme absolu, qui marqua le début de l'histoire de l'Italie réunifiée² et aussi dans la profonde et durable fracture entre la culture hyper littéraire de l'élite et la « colossale ignorance » du reste du pays, en somme, pour reprendre les mots d'un historien de la mi-XIX^e siècle, dans l'abîme creusé entre dix-sept millions d'analphabètes et cinq millions de poètes d'Arcadie³.

1 Cf. les enquêtes de l'OCSE de 1980 à 2010 (*Adult Literacy and Life Skills – Competenze alfabetiche funzionali e abilità per la vita*) et les recensements de l'ISTAT (Institut national des statistiques).

2 En 1861, au moment de l'unification, l'Italie comptait 78% d'analphabètes, 90% en Sicile, Calabre et Sardaigne, 60% en Lombardie et 57% au Piémont. En 1870, l'Italie figurait dans le groupe de queue des pays européens, avec l'Espagne et à peine devant l'Empire russe. À la même date, toujours selon les recensements nationaux, le taux d'analphabétisme en Prusse était d'environ 12 %. Cf. Carlo M. Cipolla, *Istruzione e sviluppo. Il declino dell'analfabetismo nel mondo occidentale*, Bologne, Il Mulino, 2002, tableau 30.

3 Déclaration de Pasquale Villari qui, après les désastreuses défaites de Lissa et Custoza, publia en 1866 dans la revue *Politecnico* un article intitulé « Di chi è la colpa? » [« à qui la faute? »], republié ensuite dans *Saggi di storia critica e di politica*, Florence, Cavour, 1868, p. 385-422 (voir p. 421-422).

Pour comprendre les caractéristiques particulières à la Péninsule, il faut remonter jusqu'à l'époque moderne. L'Italie offre l'exemple, jusqu'à son unification (1861), d'une alphabétisation populaire restreinte au corpus de textes religieux canoniques, appris oralement et lus par cœur, l'encadrement clérical étant plus soucieux d'éduquer religieusement le peuple dans la tradition catholique que de lui apprendre réellement à lire et écrire. Il faut donc considérer dans la durée le développement et les parcours d'alphabétisation et de scolarité, en lien étroit avec le problème de la lecture. De nombreuses études ont en effet approfondi la question de l'alphabétisation, mais peu d'entre elles ont analysé l'étape suivante, celle de la *literacy*, loin d'être évidente, qui permettait aux novices semi-analphabètes d'attribuer, sans aide extérieure, du sens à la page écrite⁴.

Le désintérêt ou le mépris que les intellectuels et les administrateurs ont réservé par le passé aux problèmes de la didactique élémentaire s'est ajouté au manque de documents sur les méthodes, manuels et pratiques pédagogiques concrètes et a contribué à détourner l'attention du passage entre le déchiffrement mécanique des syllabes et des mots et, d'autre part, la réelle compréhension du sens. Ce point, crucial dans les processus de formation, met nécessairement en jeu d'autres aspects de ce processus : quels étaient les supports écrits que les débutants rencontraient le plus fréquemment ? Quelles étaient les lectures de base, suggérées ou imposées, qui préparaient à la lecture éventuelle d'autres livres ? Et quelles étaient les motivations, stimulations et gratifications qui incitaient à affronter le défi de l'écrit ?

I. L'alphabétisation catholique de l'Italie après la Réforme Tridentine

1. Le catéchisme et l'alphabet

Certains traits fondamentaux de la situation italienne ont été souvent soulignés par les historiens de l'éducation dès le début du XX^e siècle : un cadre politique extrêmement fragmenté ; une école en miettes, caractérisée par l'approximation administrative et didactique ; une offre multiple mais différenciée en fonction de la richesse et du genre, de la résidence et de la profession ; la cohabitation de précepteurs experts et de maîtres sans grandes compétences, qui laissait la

4 Sur ce point cf. Jean Hébrard : « Peut-on faire une histoire des pratiques populaires de lecture à l'époque moderne ? » dans *Histoires de la lecture, XIX^e-XX^e siècles*, sous la direction de Jean-Yves Mollier, Barnay, Société de la lecture, 2005, p. 121-140 (voir p. 135-136).

part belle à l'autodidaxie. L'histoire des supports didactiques peut nous servir ici d'entrée pour s'orienter dans ce paysage chaotique et saisir, au-delà de la pluralité des cas, la forte continuité des pratiques d'enseignement à travers les siècles.

On s'efforcera de retrouver les textes prescrits dans les classes d'abécédaire, mais aussi de comprendre quels étaient ceux qui arrivaient effectivement dans les mains des élèves, ou tout au moins dans celles des maîtres. Sur ce point, les sources concordent. Jusqu'à la moitié du XVIII^e siècle en tout cas, on trouvait à la première place le *Psautier* (ou *Sainte Croix* ou *Carte latine*) et la *Doctrine chrétienne*. Le *Psautier* présentait l'alphabet et une liste des syllabes comme frontispice, sous l'image du crucifix. Sur les quelques pages suivantes étaient imprimées les principales prières en latin. La *Doctrine* était en revanche une version abrégée du *Catéchisme*, instrument minimal et simplifié d'instruction religieuse⁵. Ce premier trait n'étonne guère. Dans l'Europe de la première modernité, tous les groupes confessionnels se servaient en effet des catéchismes comme support de l'instruction religieuse, parce qu'ils répondaient à un objectif partagé : encadrer les connaissances des fidèles en matière de foi et de culte. Mais si le contenu était le même, les façons de l'utiliser changeaient selon l'époque et le lieu. Nous savons que sur le front de la Réforme protestante, l'affirmation de courants radicaux et la multiplication des factions poussèrent les chefs de file à fixer rapidement les supports à privilégier, afin d'éviter les incertitudes et ambiguïtés des premiers temps. On diffusa donc des versions approuvées de bibles, de catéchismes, d'hymnes, etc. Le catéchisme (même celui de Luther) ne fut toutefois jamais envisagé comme un substitut des Écritures, mais toujours comme la bonne voie qui rapprochait les lecteurs du livre sacré et les familiarisait avec le message et les contenus bibliques, rendus accessibles par la traduction en langue vulgaire. En somme, même pour les personnes les moins cultivées, le catéchisme représentait une première étape et non une alternative à des lectures différentes et plus exigeantes⁶.

5 La fixité des formes et des contenus caractérise ces livres d'approche de la lecture, pour lesquels apparaissent négligeables les variantes des différents éditeurs et les changements dans les nouvelles éditions publiées au cours des siècles. On trouve des instruments analogues en France (*Croix de Dieu* ou *Croix de par Dieu*) et en Espagne (*Cartilla y Doctrina Cristinana*). Sur ce point, cf. Dominique Julia : « Livres de classe et usages pédagogiques », dans Henry-Jean Martin et Roger Chartier (dir.), *Histoire de l'édition française*, vol. 2, Paris, Promodis, 1984, p. 468-497 ; pour l'Italie, Paul F. Grendler, *Schooling in Renaissance Italy: Literacy and Learning, 1300-1600*, Baltimore/Londres, The John Hopkins University Press, 1989.

6 Stefan Ehrenpreis : « Teaching Religion in Early Modern Europe », dans Heinz Shilling, István Tóth

D'autre part, dans les régions multiconfessionnelles ou qui connurent différents régimes et dynasties, plusieurs textes catéchistiques ont pu coexister ou entrer en concurrence⁷. La concurrence modifiait de façon significative les modes d'exploitation et d'usage, alors que dans des régions sans diversité confessionnelle, comme la péninsule italienne après la mi XVI^e siècle, le catéchisme n'eut que peu de versions, toutes calquées sur un modèle imposé par la seule et puissante institution ecclésiastique. Du fait des orientations issues de la Contre-Réforme⁸ et des appréhensions croissantes envers la lecture et l'interprétation libres des textes bibliques, la hiérarchie romaine chercha surtout à promouvoir une piété disciplinée et une pratique privilégiant de manière presque exclusive les dévotions collectives. Dans un tel climat, il ne fallut pas longtemps pour que le peuple comprenne qu'il était plus prudent de laisser les études «qui leur reviennent, aux frères dont c'est la charge⁹» et de se limiter à la règle de la *sancta simplicitas* : «pour aller au Paradis il n'y a pas besoin de beaucoup de doctrine». Comme l'affirmaient les autorités, «le bon chrétien ne doit pas avoir la curiosité de chercher beaucoup de choses au-dessus de son intelligence, mais il doit croire simplement ce que notre mère la Sainte Église nous propose¹⁰». Dans l'enseignement, cette orientation se traduisit par la fidélité aux canons anciens, consistant en général à «la récitation», c'est-à-dire à l'apprentissage par cœur du texte approuvé, suivi par «l'explication», c'est-à-dire l'illustration de ce que l'on avait appris par cœur. Le but, encore et toujours, n'était pas d'interpréter, mais de transmettre intégralement (*tradere*) le dépôt de la foi (*depositum fidei*¹¹).

(éd.), *Cultural Exchange in Early Modern Europe*, vol. 1, *Religion and Cultural Exchange in Europe, 1400-1700*, Cambridge, Cambridge University Press, 2006, p. 256-273 (voir p. 257 et suiv.).

7 Ian M. Green, *The Christian's ABC: Catechisms and Catechizing in England, c. 1530-1740*, Oxford, Clarendon Press, 1996, p. 81-83.

8 À l'expression «Contre-Réforme» longtemps en usage est aujourd'hui souvent préférée celle de «Réforme catholique», ou Réforme «tridentine», du nom de Trente, ville où se sont tenues, entre 1545 et 1563, les diverses sessions du concile qui orienta la vie de l'Église catholique pendant les siècles suivants.

9 Cité par Adriano Prosperi, «Intelletuali e Chiesa all'inizio dell'età moderna», in Corrado Vivanti (dir.), *Storia d'Italia, Annali 4, Intelletuali e potere*, Turin, Einaudi, 1981 (voir p. 196).

10 Silvio Antoniano, *Tre libri dell'Educazione christiana dei figlioli*, Vérone, Delle Donne, 1584, réédition Elisabetta Patrizi, Silvio Antoniano, *Un umanista ed educatore nell'età del Rinascimento cattolico (1540-1603)*, vol. 3, édition commentée, Macerata, università di Macerata, 2010, p. 1018. Sur la volonté d'uniformisation du consensus Adriano Prosperi insiste en termes génériques (*Tribunali della coscienza*, Turin, Einaudi, 1996, p. 545), en rappelant l'analogie avec la formule récitée par l'hérétique repent : «*Credo quod credit Sancta Mater Ecclesia*».

11 Roberto Rusconi, «Predicatori e predicazione» dans *Storia d'Italia, Annali 4, Intelletuali e potere*, op. cit., p. 951-1035 (voir p. 1021).

2. Une alphabétisation restreinte

Dans notre perspective contemporaine, la question clef est de savoir quel degré et quelles formes d'alphabétisation réussissaient effectivement à promouvoir les *Psautiers* et *Doctrines* si largement diffusés, et ce que la majeure partie des élèves pouvait comprendre des mots et des phrases qui y étaient imprimés. Le mécanisme qui (au moins au début) se mettait normalement en place face à des instruments de ce type permettait de reconnaître et de se remémorer les fragments de leçons déjà connues, plutôt que de pratiquer une lecture autonome et libre. Ceux qui n'allaient pas au-delà des premières classes restaient au niveau d'une littéracie partielle (*restricted literacy*), qui diffusait la connaissance de certains textes sélectionnés, sans faciliter l'accès au sens d'écrits inconnus et nouveaux¹².

On n'entend certes pas prétendre que, dans certains centres urbains, il manquât d'expériences pédagogiques plus avancées (comme les *petites écoles* de Jean-Baptiste de La Salle) ou de propositions innovantes de la part de certains maîtres entreprenants, réservées à un public sélectionné. Mais si l'on considère les écoles rurales, paroissiales ou communales, les supports et techniques didactiques, comme les finalités éducatives, ravalent l'alphabétisation au rang d'un éventuel effet collatéral. Les leçons fondées sur les prières et les *Psaumes* ou sur le catéchisme permettaient de rendre familiers certains écrits et d'amener les élèves les plus performants à comprendre le code alphabétique jusqu'au déchiffrage des unités minimales du texte. Toutefois, mettre en relation les fragments de mots dans un discours complet était une opération autrement plus complexe, puisque cela supposait de mobiliser un certain capital linguistico-culturel pour encadrer et recomposer les morceaux entre eux et parvenir à produire du sens. La conséquence inévitable, et paisiblement acceptée, était que la maîtrise réelle de la lecture et de l'écriture s'acquerrait à un stade ultérieur, en dehors des classes élémentaires : pour de nombreux enfants parmi les plus pauvres et pour la quasi-totalité des filles, le parcours d'approche s'interrompait à mi-chemin, pour reprendre éventuellement plus tard, stimulé par les besoins du métier, par la curiosité ou par les contacts de la vie d'adulte.

12 Sur cette conception (au sujet de laquelle se confrontent historiens, anthropologues et pédagogues) cf. le classique Jack Goody, Ian Watt, «The Consequences of Literacy», *Comparative Studies in Society and History*, n°5, 1963, p.304-334 et les différentes perspectives proposées par James Collins, Richard K. Blott, *Literacy and Literacies*, Cambridge, Cambridge University Press, 2003, et par Anne-Marie Chartier, *L'école et la lecture obligatoire*, Paris, Retz, 2007.

Les difficultés et la lenteur des processus d'alphabétisation n'étaient évidemment pas réservées aux seuls États italiens. Ce phénomène, plus diffus dans l'Europe du Sud que dans l'Europe du Nord, était cependant aggravé dans la Péninsule par l'omniprésence du latin, plus intrusif et persistant que dans les autres pays de langue romane. Il ne s'agissait pas seulement du fait que la langue des Anciens filtrait encore l'accès à la sphère de la culture savante et monopolisait la communication parmi les hommes de lettres et de sciences. En effet, l'empire du latin, selon l'expression de F. Waquet¹³, était absolu dans l'univers de l'enseignement lui-même, autant dans les collèges des humanités que dans les toutes premières classes. Diverses raisons s'étaient entrecroisées au fil du temps pour consolider cette position. D'une part, le poids du mouvement humaniste qui, dès le XV^e siècle, avait induit une nette séparation entre la fonction supérieure et universelle du latin et celle, subalterne de la langue vulgaire. Par conséquent, à part pour un cercle réduit de poètes et de lettrés, l'écriture de l'italien fut limitée à des textes pratiques et de peu d'importance formelle, souvent mâtinés de dialecte¹⁴. D'autre part, au siècle suivant, la menace protestante eut une grande influence. Le danger d'un engagement populaire dans le débat théologique conduisit l'Église romaine à considérer que l'usage de la langue vulgaire pouvait ouvrir une brèche dans son monopole sur la vérité de la foi. Les livres à large diffusion en firent les frais, tout d'abord les livres religieux et ensuite les livres profanes, soumis à un régime de forte censure. On a beaucoup discuté des effets concrets produits par de telles interdictions. On peut cependant affirmer que les personnes dotées de culture, d'argent et de relations purent éviter de tomber sous le coup des censures, tandis que pour les gens simples les conséquences furent plus rudes : pour eux, la voie des livres devint (et pour longtemps) un terrain glissant sur lequel ils s'aventuraient avec crainte ou avec un certain malaise¹⁵.

À partir du moment où, pour les États eux-mêmes, l'accès facile et universel au monde de l'écrit n'était pas considéré comme un objectif prioritaire, les freins posés par les autorités aussi bien civiles que religieuses concoururent à bloquer le développement de la didactique de l'italien. Même dans les écoles élémentaires, il resta confiné dans un espace toléré mais non reconnu officiellement,

13 Françoise Waquet, *Le latin ou l'empire d'un signe*, XVI^e-XVII^e siècle, Paris, Albin Michel, 1998.

14 Francesco Bruni, *L'italiano*, Turin, UTET, 1984, p. 46.

15 Voir à ce propos Gigliola Fragnito, *Proibito capire. La Chiesa e il volgare nella prima età moderna*, Bologne, Il Mulino, 2005.

quasi dissimulé dans la didactique élémentaire du latin. Les retombées dans la pratique quotidienne de l'enseignement en furent très lourdes. Les garçons et les filles qui connaissaient seulement le dialecte étaient confrontés dès les premières leçons à des textes lointains, rédigés dans la langue de l'Église, à des prières complexes comme le *Pater Noster*, la *Salutatio Angelica*, le *Symbolum Apostolorum*, ou à d'obscures formules latines pour le service de la messe. Pour un regard actuel, l'écart entre la reconnaissance du code alphabétique et la compréhension véritable (au sens moderne) des supports écrits plongeait directement ses racines dans ce terrain, caractéristique du système éducatif de l'époque.

3. Livres de doctrine, livres de lecture

Pour compléter cette ébauche, il faut prendre en compte un autre élément : le développement du réseau des écoles de la Doctrine chrétienne qui s'étendit sur toute la Péninsule après le concile de Trente. Si sa contribution à l'acculturation chrétienne est évidente, son efficacité comme agent d'alphabétisation est plus discutable¹⁶. Malgré leur nom d'écoles de la Doctrine chrétienne qui renvoie de façon ambiguë à une structure institutionnelle, il s'agissait en fait de simples leçons festives de catéchisme, confiées la plupart du temps aux prêtres ou aux nouveaux ordres religieux. Enseigner la Doctrine, cela voulait dire beaucoup de choses, toutes diligemment réunies dans de petits manuels ou sur des feuilles volantes, qui allaient du signe de croix aux prières, des douze articles de la foi aux sept sacrements et aux sept péchés capitaux, des préceptes de l'Église aux notions de bon comportement. Les apprendre voulait dire les savoir par cœur, à l'aide de rythmes, de petites chansons, d'images, et grâce à la stimulation de petites récompenses. Enseigner la Doctrine ne voulait donc pas dire enseigner à lire et à écrire. Les deux choses n'étaient pas confondues par les différentes confraternités de la Doctrine chrétienne, ni par les prêtres, les jésuites et autres réguliers. Tout au plus, et de façon très dubitative, se demandait-on si la proposition d'apprendre à lire serait un moyen efficace pour attirer les gens à l'étude

16 Sur ce point (prenant pour modèle le cas lombard) insistent tout particulièrement Miriam Turrini, « "Riformare il mondo a vera vita christiana": le scuole di catechismo nell'Italia del Cinquecento », *Annali dell'Istituto italo-germanico di Trento*, 1982, p. 407-489; Xenio Toscani, « Catechesi e catechismi come fattore di alfabetizzazione in età moderna », *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, n° 1, 1994, p. 17-36; Angelo Turchini, *Sotto l'occhio del padre. Società confessionale e istruzione primaria nello Stato di Milano*, Bologne, Il Mulino, 1996. Les « Scuole della Dottrina Cristiana » ont été fondées en 1571 par Charles Borromée, archevêque de Milan.

de la Doctrine. Dans ces «écoles», se mettait en place un rapport didactique particulier, qui liait des maîtres ayant des livres et des élèves en général illettrés et destinés à le rester, le tout en vue d'une catéchèse de forme collective, rythmée, presque inconsciente, qui excluait la lecture directe et la réflexion individuelle¹⁷.

Nous retrouvons une tendance plus générale et déjà observée : les objectifs vraiment minimalistes des premières leçons religieuses et morales destinées aux enfants et au peuple. Loin de les aider dans la construction du sens, les écoles de la Doctrine les nourrissaient plutôt des cadences rythmiques des laudes et des *mirabilia* des récits hagiographiques. Rien d'étonnant alors que, de génération en génération, les habitants de la Péninsule aient continué à privilégier des lectures simples, visant à toucher les cœurs et l'imagination, proposant des contenus tirés du fin fond de la tradition orale. Aussi bien la compétence linguistique relativement limitée que la peur de tomber sur des écrits dangereux favorisaient la consommation répétitive de textes déjà connus, qui ne posaient pas de sérieux problèmes de compréhension, puisque supportés par la mémoire et souvent illustrés par la voix et les gestes des médiateurs (acteurs, conteurs, etc.). Les *best-sellers* de ces siècles passés, imprimés et réimprimés dans chaque bourgade de province étaient, sur le versant pieux, les *Offices* et *Petits offices*, des prières et dévotions en honneur des saints et des madones, des historiettes hagiographiques et miraculeuses et en miroir, sur le versant profane, des almanachs, des rimes burlesques, des petits romans de chevalerie, des récits de crimes atroces et de faits extraordinaires¹⁸. Ces remarques valent aussi pour la longue durée de la presse scolaire. Les ateliers d'imprimerie, qui tiraient copie sur copie de ces produits à large diffusion, vivaient aussi en diffusant des supports didactiques toujours semblables : des alphabets à coller sur des tablettes de bois, des *Psautiers* en petit format aux reliures résistantes à l'usure des écoliers et surtout d'innombrables *Donat*, archétype de grammaire latine remontant directement au IV^e siècle¹⁹.

17 Adriano Prosperi, *Tribunali della coscienza*, op. cit., p. 626-627 ; Giovanni Pozzi, *Grammatica e retorica dei Santi*, Milan, Vita e Pensiero, 1997, p. 29 et suiv.

18 Lodovica Braidà, Mario Infelise (dir.), *Libri per tutti: generi editoriali di larga circolazione tra antico regime ed età contemporanea*, Turin, UTET, 2010. Sur Venise, le plus important centre d'édition italien, cf. Laura Carnelos, "Con libri alla mano". *Editoria di larga diffusione a Venezia tra Sei e Settecento*, Milan, Cunicoli, 2012.

19 Ces données sont tirées de l'inventaire de 1695 de l'atelier d'un libraire et imprimeur vénitien, lequel, dans sa *medietas*, peut être considéré comme représentatif du temps et de la profession. Sabrina Minuzzi, *Il secolo di carta. Antonio Bosio artigiano di testi e immagini nella Venezia del Seicento*, Milan, Franco Angeli, 2009, p. 185-186.

Malgré son apparente confusion pour un observateur contemporain, le système décrit n'était, au fond, pas dénué d'une certaine cohérence, si l'on prend en considération ses objectifs de *literacy* différenciée. L'objectif principal était celui d'une acculturation religieuse de type catéchistique, correspondant aux politiques disciplinaires des autorités et au besoin de dévotion des humbles. Dans une telle perspective et au niveau des masses, des textes tels que le *Psautier* avec ses oraisons latines ou le *Catéchisme*, semblaient tout à fait appropriés. Écriture, calcul, déchiffrement de manuscrits étaient en revanche l'apanage d'une petite élite artisanale, de guildes marchandes et de petits propriétaires urbains²⁰ ou en provenance de zones à forte vocation migratoire²¹. Il s'agissait souvent d'une alphabétisation (ou semi-alphabétisation) fonctionnelle, étroitement liée aux exigences du travail et de la vie pratique dans laquelle les livres n'étaient pas tant des objets de lecture que des outils d'instructions professionnelles. Pour ces couches sociales, un tel bagage de compétences essentiellement aptes à fournir un support à la mémoire des rituels religieux et une aide pour régler les problèmes quotidiens était plus que suffisant. En revanche, il apparaît clairement que pour les classes aisées, savoir lire et écrire était un simple prérequis pour entrer au collège des humanités classiques, un savoir instrumental à acquérir informellement dans le cercle familial ou sous la houlette d'un ecclésiastique, pour parvenir rapidement à s'entraîner sur les pages et avec les règles de la grammaire latine. Parce que c'est seulement au-delà de ce seuil que, dans l'opinion commune, commençait la vraie école, la seule qui valait la peine d'investir du temps et de l'argent.

II. L'impossible réforme, de l'Illuminismo au Risorgimento

Dans ce panorama stable, le XVIII^e siècle investissant l'école d'un grand programme de réformes, marqua une ligne de fracture²². Dans le cadre d'une trans-

20 Sur le large semi-alphabétisme fonctionnel de la Rome baroque, voir les documents et images recueillis dans Armando Petrucci (dir.), *Scrittura e popolo nella Roma barocca, 1585-1721*, Rome, Quasar, 1982.

21 Les forts taux d'alphabétisation et de diffusion des écoles dans les hautes terres de Lombardie, où l'économie se fondait sur une émigration qualifiée, sont dus, pour Toscani, à une forte revendication sociale d'instruction, de généreux legs testamentaires et une vigoureuse action pastorale contre-réformiste. Xenio Toscani, *Scuole e alfabetismo nello Stato di Milano da Carlo Borromeo alla Rivoluzione*, Brescia, La Scuola, 1993.

22 Sur les processus de transformation des écoles et des méthodes, engagés dans la seconde moitié du XVIII^e siècle voir Gian Paolo Brizzi (dir.), *Il catechismo e la grammatica*, Bologne, Il Mulino, 1986, 2 vol.

formation profonde et générale de l'instruction populaire, on chercha de nouvelles ressources, on élaborait de nouveaux programmes, on recruta de nouveaux maîtres professionnels, et surtout, à partir des années 1780, on commanda, imprima et diffusa de nouveaux manuels en langue italienne²³. L'insuccès des nouvelles formes pédagogiques (enseignement simultané, tableaux de lecture, nouveaux syllabaires) reste donc énigmatique. Pourquoi l'idéologie éducatrice des Lumières et les progrès techniques de l'imprimerie de masse n'ont-ils pas suffi à créer une demande d'alphabétisation moderne?

1. Les réformes de l'instruction populaire

Il ne s'agissait pas là de petites nouveautés. Dans les écoles primaires de plusieurs régions de la Péninsule, des abécédaires en langue vulgaire commencèrent à entrer en usage, pensés pour la méthode didactique dite *normale*, qui imposait des classes homogènes et un enseignement simultané²⁴. Les premiers livres de lecture qui sortaient enfin du modèle de littérature dévotionnelle-hagiographique commencèrent alors à circuler, comme les *Nouvelles morales* de Francesco Soave²⁵. Il s'agissait là de réformes dont on verrait plus tard l'impact, mais qui, à court terme, n'eurent d'influence concrète que sur les privilégiés intéressés par la nouveauté qui disposaient de ressources suffisantes et d'enseignants compétents. En revanche, il y eut peu de changements dans la vie quotidienne des petites écoles rurales, en particulier dans les classes de filles où, bien plus que de lecture et d'écriture, on s'occupait de «travaux domestiques».

La résistance au changement avait des raisons aussi bien structurelles qu'idéologiques. S'agissant du premier point, pesaient le manque de fonds et de bons maîtres, ainsi que l'omniprésence du travail infantile; sur le second, il fallait compter avec la résistance d'une partie de la société civile envers une instruction généralisée, ouverte «au petit peuple», et avec la défiance de nombreuses familles à l'égard d'une école de filles, perçue comme potentiellement dangereuse pour la moralité et la conduite. De façon plus générale, on ne peut

23 Piero Del Negro, «Alfabetizzazione, apparato educativo e questione linguistica in Lombardia e nel Veneto» in Lia Formigari (dir.), *Teorie e pratiche linguistiche nell'Italia del Settecento*, Bologne, Il Mulino, 1984, p.253-268; *id.*, «La retorica degli abbecedari», in Manlio Cortelazz (dir.), *Retorica e problemi sociali*, Padoue, Clup, 1985, p.137-145.

24 Simonetta Polenghi, «La pedagogia di Felbiger e il metodo normale», *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, n°8, 2001, p.245-268.

25 Cf. Costanza Rossi-Ichino, «Francesco Soave e le prime scuole elementari tra il '700 e l'800» in Paola Brotto *et al.* (dir.), *Problemi scolastici ed educativi nelle Lombardia del primo Ottocento*, vol. 1, Milan, Sugar Co, 1977, p.93-185.

comprendre la survie tenace des vieux *Psautiers* et des textes liturgiques en latin dans les classes primaires, en réaction aux orientations plus modernes de la pédagogie, que si l'on rappelle que savoir lire et écrire en langue vulgaire n'était pas encore considéré comme un *atout*, une valeur en soi. Savoir lire et écrire restait insuffisant pour les plus ambitieux – l'école latine était nécessaire – et non indispensable à ceux qui se dédiaient aux nombreux métiers qui se transmettaient par l'apprentissage pratique, non par l'étude. Le vif débat qui se développa à l'époque des Lumières révèle les contradictions et les incertitudes liées cette alphabétisation. Une bonne partie de l'opinion publique, bien que passionnée par le thème de l'instruction, laissait complètement de côté l'éducation populaire²⁶. Les paysans et le petit peuple relevaient – selon le jésuite Giambattista Roberti – « des éducations basses et dévotes », « en vertu desquelles on va aux Vêpres et on récite le Rosaire », une affaire qui ne concernait, en somme, que les prêtres et le catéchisme²⁷.

Craignant que le nouveau cours des choses ne mette en péril son monopole pédagogique pluriséculaire, c'est justement l'Église qui contribua à alimenter les oppositions et les suspicions. Ces craintes n'étaient certes pas infondées. Les premières campagnes de scolarisation élémentaire, menées par les souverains plus ou moins éclairés²⁸, commencèrent en effet (à Milan comme à Naples) au cours d'années de dur conflit de nature juridictionnelle avec la papauté, sous des gouvernements qui cherchaient, même dans la sphère de l'éducation, à limiter les privilèges et les pouvoirs de Rome. Dans d'autres régions (Piémont et Gènes), on commença à penser sérieusement aux écoles primaires bien plus tard, durant les années de domination napoléonienne. Dans ce second cas, les tensions politiques et les résistances pédagogiques se combinèrent pour ralentir la rénovation, parce que la rancœur diffuse envers un pouvoir étranger, hostile à la culture autochtone traditionnelle, finit par se retourner contre les manuels : ils visaient à balayer les vieilles *Cartes latines* et furent au contraire boycottés comme des nouveautés « odieuses et étranges ».

Dans cet enchevêtrement de causes, la conviction que le seul savoir auquel

26 La discussion autour des thèmes de l'éducation fut alimentée par l'effondrement du réseau des écoles de jésuites après la suppression de la Compagnie.

27 La citation de l'opuscule du père Roberti (*Della buona educazione*, vers 1770), est tirée de Gianfranco Bandini, *I Salterio, la Santacroce e l'alfabeto*, Florence, Le lettere, 1998, p. 141.

28 Depuis 1748 (traité d'Aix-la-Chapelle), les Habsbourg contrôlent le Milanais et la Toscane, les Bourbons d'Espagne, la Sicile, Naples et Plaisance. Les seuls états indépendants sont le royaume de Piémont-Sardaigne, les États du pape, Venise et Gènes.

tout le monde pouvait et devait accéder était encore et toujours le savoir religieux, continuait à trouver un terrain favorable après l'épisode de l'occupation française. Un savoir intrinsèquement lié au latin des prières et de la liturgie. Dans les campagnes surtout, où l'église était le seul lieu où se transmettait et se conservait le sens de tout discours sur le monde, les paroles vraiment mémorables et dignes d'être apprises étaient celles du rite, des oraisons, des narrations édifiantes, déjà entendues et récitées en chœur²⁹. Les autorités laïques, du centre jusqu'à la périphérie, s'accordaient elles aussi sur le fait que la crainte de Dieu était le meilleur garant de la bonne conduite des sujets. Avec les ecclésiastiques pouvaient naître des divergences sur la chaîne de commandement des écoles, mais personne ne nourrissait de doutes quant au but premier de l'éducation populaire, qui semblait une donnée intangible, indépendante des bouleversements politiques et sociaux : elle devait inculquer aux jeunes des *habitus* d'obéissance et de moralité, sans multiplier le nombre de demi-savants à cause d'un trop-plein de savoir mal réparti³⁰.

2. Changement et résistance : entre anciens et nouveaux livres

À partir des années 1780, parallèlement à une demande croissante d'instruction, on enregistre de nouveaux obstacles au développement des classes élémentaires implantées dans les différents états de la Péninsule. Le fait est que la demande éducative multiforme qui caractérise le siècle ne trouvait qu'en partie de réponse satisfaisante dans les programmes des nouvelles écoles inspirées par le modèle prussien et celui des Habsbourg. Dans les milieux populaires, on restait farouchement attaché à un enseignement plus flexible, s'adaptant aux rythmes du travail saisonnier et d'une fréquentation sporadique. La « méthode des tableaux »³¹ de lecture, prévue pour un mode simultané d'enseignement, selon une progression lente et uniforme imposée à tous les élèves, avait du mal à s'imposer dans un contexte où l'ancien « mode individuel » permettait d'offrir des menus scolaires à la carte en fonction des besoins individuels. Cela

29 Gian Luigi Beccaria, *Sicuterat : il latino di chi non lo sa. Bibbia e liturgia nell'italiano e nei dialetti*, Milan, Garzanti, 1999, p. 147.

30 Sur les limites et les contradictions du débat et des réformes, cf. Harvey Chisick, *The Limits of Reform in the Enlightenment. Attitudes toward the Education of the Lower Classes in Eighteenth-Century France*, Princeton, Princeton University Press, 1981.

31 Le texte de base de la nouvelle méthode – et qui resta en vigueur dans les écoles élémentaires de Lombardie et d'une grande partie de l'Italie jusqu'aux années 1820 – était l'*Abbecedario con una raccolta di massime, proverbi e favolette morali* de Francesco Soave (Milan, 1786).

ne suffisait pas à bloquer le processus de changement, mais son allure était plus lente que ce qu'avaient programmé les autorités et espéré de nombreux représentants de la culture réformatrice. Et surtout, le cadre changeait à des vitesses différentes, de telle sorte que s'accroissait la distance entre écoles citadines et écoles rurales, entre enseignement public et enseignement privé, entre enfances populaires et enfances privilégiées.

Les enquêtes menées pour évaluer l'impact des nouvelles mesures, qui se succèdent entre la fin du XVIII^e siècle et la domination française, révèlent ainsi que, dès que l'on quittait les centres urbains ou le cercle des maîtres qualifiés, les nouveaux manuels devenaient plus rares. Les textes plus anciens restaient en usage, ceux que les réformateurs considéraient n'avoir aucun sens du point de vue didactique : « des petits livres, soit tout à fait inutiles, soit seulement bons à remplir la tête de fables », comme le *Giosafatte* et le *Fior di virtù*, qu'il fallait chasser des classes « avec un éternel anathème »³². Paradoxalement, le refus le plus obstiné concernait les abécédaires en langue italienne que les autorités cherchaient à imposer de gré ou de force. L'*Officiolo della Madonna*³³ avec ses prières latines (*Te Deum*, *Ave Maria*, *Stabat Mater*, etc.) résistait courageusement aux pressions et aux menaces et restait le favori aussi bien des maîtres ecclésiastiques que des laïcs les moins compétents. Dans ce dernier cas, c'était non seulement par choix mais aussi par nécessité, car la plupart d'entre eux n'avaient guère plus de familiarité avec les livres et l'écriture que les écoliers qu'ils devaient instruire.

Des recueils d'oraisons, de miracles et d'*exempla* figuraient d'ailleurs parmi les quelques imprimés diffusés dans les foyers des pauvres et nourrissaient depuis la Contre-Réforme la piété native des habitants de la Péninsule. C'est pourquoi, toute personne qui tentait de les éliminer prenait des risques et de nombreux enseignants compétents et pleins de bonnes intentions rencontrèrent de sérieuses difficultés. Un instituteur piémontais de l'époque napoléonienne dénonçait ainsi à ses supérieurs « les personnes du peuple » qui s'opposaient à

32 La citation est de Claudia Salmini, « Libri di testo tra Antico Regime e Restaurazione : continuità o cambiamento? », in *Ricerche di storia sociale e religiosa*, n°56, 1992, p. 145-155. Cf. aussi Giorgio Chiosso (dir.), *Il Libro per la scuola tra Sette e Ottocento*, Brescia, La Scuola, 2000 ; Paolo Bianchini, « Libri per la scuola e pratiche d'insegnamento in Piemonte alla fine del Settecento », in Giorgio Chiosso (dir.), *Teseo: tipografi e editori scolastico-educativi dell'Ottocento*, Milan, Bibliografica, 2003, p. 11-60.

33 Les inventaires *post mortem* révèlent que souvent l'*Ufficio della Madonna* constituait toute la bibliothèque des pauvres, pour qui ce n'était pas seulement un livre de lecture mais un objet aux pouvoirs salvateurs et thaumaturgiques. Cf. Luisa Miglio, « "Un mondo a parte": libri da donne, libri di donne », *Quaderni di storia religiosa*, n°7, 2001, p. 219-248.

toute nouveauté, qui voulaient que l'école continue comme par le passé, avec l'enseignement individuel (« un par un ») et « les petits livres qu'ils connaissaient », les *Cartes latines* dont les élèves n'arrivaient « jamais à comprendre un seul mot ». Au bout de quelques années, épuisé par de nombreuses batailles, mais toujours entêté, le maître sera obligé d'admettre qu'une partie du public restait hostile à la nouvelle didactique : « le bas peuple ne comprend pas encore, et voudrait le *Donat* latin³⁴ ». Il ne s'agissait pas là d'un cas isolé. Dans les classes de village, vivier permanent de vocations cléricales, il en fallait très peu – une petite variante par rapport à la tradition avalisée par l'Église – pour déclencher de lourdes accusations d'indifférence ou, pire encore, de mépris envers la religion des Pères. En Toscane, à la mi XIX^e siècle, un maître qui avait osé enseigner à ses élèves les prières en langue vulgaire dut affronter la colère et les dénonciations de plusieurs parents dont le soupçon tenait au fait que « ces prières soient récitées en italien et jamais en latin »³⁵.

Cependant, au fur et à mesure que l'opinion publique se persuadait des limites des anciennes pratiques qui conduisaient à des formes de *literacy* partielle et précaire, les résistances et la défense du *statu quo* devinrent moins explicites et moins convaincues. Mais si les limites structurelles d'un enseignement qui ne réussissait pas toujours (ou ne cherchait pas toujours) à rendre les élèves maîtres de leur propre langue et sûrs dans la lecture devenaient progressivement évidentes, la méthode ancienne trouvait encore de nombreux soutiens, en particulier là où l'on craignait le plus que la nouvelle école ne favorise l'avancée et la domination des classes les plus dangereuses.

L'intrication persistante entre conservatisme politique et conservatisme pédagogique est mise en lumière de façon exemplaire dans le cas romain. Dans la ville du pape, caractérisée par un réseau très dense d'institutions d'éducation charitables, les manuels en usage vers 1850 s'inspiraient en substance du canon défini durant la première époque moderne : il suffit de penser que dans plus de la moitié des classes populaires, on se servait du sempiternel *Santacroce* pour enseigner l'alphabet³⁶. À part les abécédaires, les textes plus communé-

34 Cf. Marina Roggero, *L'alfabeto conquistato. Apprendere e insegnare in Italia tra Sette e Ottocento*, Bologne, Il Mulino, 1999, p. 168-171.

35 Cf. Gianfranco Bandini, *Il Salterio, la Santacroce e l'alfabeto*, op. cit., p. 135.

36 On en connaît trois éditions du XIX^e siècle portant le titre *Abbecedario secondo l'usanza delle scuole di Roma, detto la Santa Croce*, Rome, Aureli, 1816, 1822, 1845. Cf. « Les Elenchi di libri di testo in uso nelle scuole di Roma circa l'anno 1850 » analysés par Giovanni Pelliccia, *La scuola primaria a Roma dal sec. XVI al XIX*, Rome, Ateneo, 1985, p. 285-286.

ment utilisés pour les récitations et lectures initiales étaient encore (jusqu'au mi XIX^e siècle) les recueils de prières à usage liturgique (en particulier l'*Ufficio della Beata Vergine*) et les livres de dévotion ou les hagiographies, comme la Légende des Onze Mille Vierges [*Leggendario delle Vergini*], les récits des vies sacrées des Saints [*Raccolta delle sagre vite de santi*], la vie de Saint Jésophat et Balaam [*Vita dei santi Giosafat e Barlaam*]. Une autre donnée reflète avec encore plus d'évidence les limites étroites des choix éducatifs mis en œuvre dans la capitale pontificale : en 1852, un tiers seulement des maîtresses des écoles de filles avait la permission d'enseigner l'écriture (toujours sous un strict contrôle). Pour la majeure partie d'entre elles, il était expressément interdit d'aller au-delà des travaux de couture, du catéchisme et d'un peu de lecture³⁷.

Pour terminer, il faut revenir brièvement sur les résultats concrets de ces processus, en réfléchissant sur le degré de compréhension auquel pouvaient arriver des débutants qui approchaient l'italien par la «voie latine», en particulier ceux qui avaient le dialecte comme langue maternelle et qui ne dépassaient pas le niveau élémentaire. À l'évidence, les résultats étaient modestes. Le *Livre d'heures*, qui proposait le texte des *Offices* liturgiques et des fragments de textes sacrés, aussi populaire fût-il, connu et rassurant pour le mode toujours identique par lequel il était transmis, ne favorisait pas chez les apprenants une lecture consciente, mais plutôt un type de lecture à l'ancienne ou catéchistique, par laquelle les élèves s'entraînaient à assembler les lettres de l'alphabet et à unir les sons correspondants, sans pour autant parvenir à un déchiffrage courant. Savoir lire était pourtant devenu, en 1850, une réalité sociale banalisée par les transformations de l'édition : à la lecture intensive d'un livre unique, s'était substituée une compétence donnant accès à la richesse multiple de la culture écrite, exploitable pour le plaisir ou le profit. L'Église catholique n'avait jamais pris en compte cet aspect, dans la mesure où elle pensait avoir à transmettre un message toujours identique, dépassant ce qu'en pouvait saisir la majorité des fidèles, mais validé par son autorité suprême³⁸. Le problème apparaissait en revanche évident aux yeux de ceux qui se proposaient d'éduquer *ex novo* les classes populaires, comme les hommes des Lumières et de la Révolution. Ce

37 Roberto Sani, «Istruzione e istituzioni educative nella Roma pontificia» in Luciano Pazzaglia (dir.), *Chiesa e prospettive educative in Italia*, Brescia, La Scuola, 1994, p. 707-769 (voir p. 714, 761).

38 Sur le rôle pédagogique de l'Église, cf. Rita Librandi, «L'italiano nella comunicazione della Chiesa e nella diffusione della cultura religiosa», in Luca Serianni, Pietro Trifone (dir.), *Storia della lingua italiana*, vol. 1, Turin, Einaudi, 1993, p. 335-381.

n'est pas un hasard si, à leur sens, les *Livres d'heures* n'étaient pas de vrais livres et que les lire ne signifiait pas lire vraiment³⁹.

3. Le problème de la langue

Ce qui rendait le changement aussi difficile, c'était qu'il manquait alors dans la Péninsule un instrument fondamental aussi bien pour les écoliers que pour les lecteurs populaires : une langue largement compréhensible et partagée. Il existait, bien sûr, un italien soutenu, formellement raffiné, qui s'inspirait des modèles parfaits d'un lointain passé. Monopole d'un petit groupe de lettrés, il était toutefois pour les autres un « mystère », comme le remarquait l'homme des Lumières, Antonio Genovesi. « Presque langue morte » selon Manzoni qui travailla avec acharnement sur ce thème toute sa vie : « Pour notre malheur, l'état de l'Italie divisée en morceaux, la fainéantise et l'ignorance presque générale, ont mis une telle distance entre langue parlée et langue écrite, qu'on peut presque l'appeler langue morte », écrit-il en 1806⁴⁰.

Ce manque d'une prose narrative moderne d'usage courant pesa non seulement sur les pratiques didactiques, mais aussi sur le monde de l'édition, déterminant une sorte de blocage dans l'offre et la diffusion de nouveaux supports de lecture. Ceci conditionna, d'une certaine manière, la date tardive à laquelle se développèrent aussi bien la littérature pour la jeunesse⁴¹ que le genre du roman (du moins le roman autochtone); d'un autre côté, cela consolida dans le temps les succès de genres hybrides avec de fortes marques d'oralité, comme les œuvres théâtrales ou les opéras, capables de satisfaire aussi les exigences des semi-lettrés⁴². La conséquence plus générale, concernant les livres et leur public, fut l'écart accru entre la Péninsule et les pays plus évolués de l'Europe du Nord.

Pour en revenir enfin à l'école, c'est à la lumière de tous ces éléments que l'on peut mieux comprendre les raisons profondes de la persistance du système ancien d'enseignement. Les maîtres des premières décennies du XIX^e siècle ne

39 Pour la France, cf. Roger Chartier : « Lectures paysannes. La bibliothèque de l'enquête Grégoire », dans *Dix-huitième siècle*, n° 18, 1986, p. 45-64.

40 La lettre d'Alessandro Manzoni est citée par Francesco Bruni, *L'italiano: elementi di storia della lingua e della cultura*, Turin, UTET, 1984, p. 460.

41 Les *Novelle morali* de Francesco Soave déjà citées, qui inaugurent le genre de la littérature pour la jeunesse en italien, sont de 1782. Sur ce thème, cf. Pietro Lucchi, « Nascita del libro di lettura » in Mario Infelise, Paola Marini (dir.), *L'editoria del Settecento e i Remondini*, Bassano del Grappa, Ghedina et Tassotti, 1992, p. 123-158.

42 Marina Roggero, *La carte pleine di sogni. Testi e lettori in età moderna*, Bologne, Il Mulino, 2006.

manqueront pas de dénoncer cet archaïsme et de déplorer la lecture ânonnée, l'écriture incorrecte et la faible compréhension des élèves des classes primaires. Entraînés à réciter par cœur, sans comprendre « un seul mot », des textes brefs toujours identiques, les enfants se perdaient dès qu'ils passaient à d'autres livres, sur les pages desquelles ils avançaient « avec difficulté et mille erreurs »⁴³. Le petit bagage de compétences qu'ils possédaient leur permettait seulement une lecture « de perroquet », faite d'une « grossière et monotone cantilène qui... n'avait même pas l'ombre d'une prononciation italienne »⁴⁴.

Par conséquent, le stade auquel s'arrêtaient de nombreux enfants des classes populaires correspondait à un exercice de reconnaissance et de confirmation, exercice laborieux à l'issue incertaine, qui n'impliquait pas d'explorer de nouveaux textes et n'y incitait donc pas. Comme par le passé, les débutants étaient fort peu encouragés à sortir du petit enclos traditionnel des mots écrits, peut-être non compris entièrement, mais efficaces dans la relation avec la divinité, et immédiatement utiles sur le plan de la vie pratique ou du divertissement. Dans cette fidélité répétée à un modèle éducatif au sein duquel le livre avait pour but d'instiller chez les jeunes une dévotion obéissante, on leur proposait une alphabétisation doublement fragile, à cause du peu de compétences et du manque de motivation. C'est là un des problèmes – et pas le moindre – que l'Ancien Régime aura légué à l'Italie unifiée, problème qui était à la fois d'école et de langue, mais surtout un problème de faible densité de la culture écrite⁴⁵.

Marina ROGGERO

Université de Turin, département des Études historiques

marina.roggero@unito.it

43 Cette critique de la didactique traditionnelle était avancée par le pédagogue Michele Ponza au moment où commençait dans le Piémont une prudente italianisation de l'école populaire (cf. *Inviamento al comporre nella lingua italiana*, Turin, Ghiringhello, 1826, p. 13).

44 Sur les problèmes dénoncés par les maîtres des écoles rurales, cf. Nino Pettinati, *Vincenzo Troya e la riforma scolastica in Piemonte*, Turin, Paravia, 1896, p. 35-36.

45 Cette double limitation qui pesait sur la « civilisation italienne, la faible densité de la culture et l'excessive préoccupation de la forme », a été décrite avec grande lucidité après l'unification, par Graziadio Isaia Ascoli, fondateur des études scientifiques sur la langue et les dialectes (cf. le « Proemio de l'« Archivio glottologico italiano » », t. 1, 1873, p. V-XLVI, réédité dans Corrado Grassi (dir.), *Scritti sulla questione della lingua*, Turin, Einaudi, 1975, p. 30). Pour une mise au point sur la question, cf. Lucilla Pizzoli (dir.), *La lingua italiana negli anni dell'Unità d'Italia*, Milan, Silvana Éd., 2012.